

TEMA EM DESTAQUE

O PODER DA PRÉ-ESCOLA: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO LONGITUDINAL NA INGLATERRA

**BRENDA TAGGART, KATHY SYLVA, EDWARD MELHUISH,
PAM SAMMONS E IRAM SIRAJ-BLATCHFORD**

TRADUÇÃO Eliana Bhering

RESUMO

No âmbito do debate de experiências de pesquisa sobre a qualidade dos serviços de educação infantil, este artigo documenta as duas primeiras fases de um estudo longitudinal financiado pelo Departamento de Educação do Reino Unido. O projeto Effective provision of pre-school and primary education, 1997-2008 é o maior estudo europeu sobre a eficácia da educação pré-escolar. Apresentam-se aqui objetivos, amostra, metodologia e os principais resultados da pesquisa sobre a educação pré-escolar, que destacam a importância da qualidade nas unidades de educação infantil e mostram como a boa qualidade é essencial e traz benefícios para as crianças da pré-escola aos 11 anos de idade.

**ESTUDO LONGITUDINAL • EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR • QUALIDADE
DO ENSINO • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

THE POWER OF PRE-SCHOOL: EVIDENCE FROM THE EPPE PROJECT

BRENDA TAGGART, KATHY SYLVA, EDWARD MELHUIH,
PAM SAMMONS, IRAM SIRAJ-BLATCHFORD

TRANSLATED BY Eliana Bhering

ABSTRACT

In the discussion of research experience on the quality of early childhood educational services, this article documents the first two phases of a longitudinal study funded by United Kingdom Department of Education. The Effective provision of pre-school and primary 1997-2008 is the largest European study on the effectiveness of preschool education. The article describes its aims, the sample, methodology and key findings over the pre-school period. It goes on to emphasize the importance of 'quality' in child care settings and how good quality is essential for the enduring benefits of pre-school up to age 11.

LONGITUDINAL STUDIES • PRESCHOOL EDUCATION • TEACHING
QUALITY • LEARNING EVALUATION

NA INGLATERRA, nos últimos 20 anos, tem-se constatado um crescente interesse em conhecer como as crianças pequenas são cuidadas e educadas, tanto em casa quanto em unidades educacionais. Isso coincidiu com o aumento do interesse pelos padrões de rendimento educacionais em todas as áreas do currículo e nos diferentes níveis de ensino no Reino Unido. A introdução, em 1988, do Currículo Nacional e da avaliação de sistema, que incide sobre o rendimento dos alunos de 7 e 11 anos de idade, constituiu o pano de fundo para o debate sobre o desempenho das crianças pequenas na Inglaterra, em comparação ao das crianças de outros países. O desenvolvimento de comparações internacionais dos padrões de rendimento em Leitura e Escrita, Matemática e Ciências¹ funcionou como um alerta para vários governos (particularmente o da Alemanha) preocupados com essa agenda. A posição relativa dos diferentes países nos ranqueamentos internacionais alimentou o debate sobre o ensino eficaz, especialmente em Leitura e Matemática.

A ênfase nos padrões de rendimento estabelecidos para o ensino obrigatório (dos 5 aos 16 anos na Inglaterra) levou ao inevitável interesse e a muitos questionamentos sobre as habilidades, atitudes e disposições para aprendizagem apresentadas pelas crianças no momento da entrada para a escola. Houve grande preocupação com o preparo delas, perante os desafios do Currículo Nacional, ao entrarem na escola aos 5 anos, especialmente no caso das crianças provenientes de classes menos favorecidas, o que dirigiu o foco das políticas públicas para a educação infantil como um meio de elevar os padrões educacionais.

¹ *Programme for international student assessment – Pisa* [Programa internacional de avaliação de alunos]; *Trends in international mathematics and science study – TIMSS*; *Progress in international reading literacy study – Pirls* (ver Mullis et al., 2003).

A PESQUISA SOBRE OS PRIMEIROS ANOS

A maior parte dos estudos longitudinais sobre educação infantil foi desenvolvida nos Estados Unidos. Os dois mais citados são os do *Abecedarian project* e o *Perry pre-school programme*, conforme Ramey e Ramey (1998) e Schweinhart e Weikart (1997). Ambos usaram grupos de controle para demonstrar os efeitos duradouros da intervenção de alta qualidade na pré-escola. Esses estudos inaugurais tiveram início na década de 1970 e foram seguidos por outros, experimentais, em menor escala, como o *Early head start* (LOVE ET AL., 2001) e estudos de coorte mais amplos (BROOKS-GUNN ET AL., 2003; MELHUISH, 2004). Essa vasta literatura aponta para os muitos efeitos positivos da educação infantil oferecida em instituições adequadas.

Entretanto, o foco das pesquisas realizadas nos últimos 20 anos foi muito além de estabelecer os efeitos da educação infantil, passando a se interessar pela compreensão dos processos familiares e educacionais subjacentes às mudanças nas trajetórias de desenvolvimento das crianças pequenas. Brooks-Gunn et al. (2003) mostram como a pobreza, a baixa escolaridade e o baixo *status* socioeconômico interagem para criar um ambiente familiar de pouca esperança, baixas expectativas e pequena interação de pais e crianças, que estimula a mente infantil. Assim, um estudo sobre educação infantil proposto na Inglaterra deveria reconhecer que os efeitos da educação infantil ou da pré-escola devem levar em consideração aspectos do ambiente familiar, pois o sucesso das crianças é produto, ao mesmo tempo, desse ambiente e da pré-escola. Esse foi o elemento central da pesquisa *Effective provision of pre-school and primary education, 1997-2008* – Eppe [Eficácia da educação pré-escolar e primária].

Em 1997, o governo do Reino Unido solicitou e subsidiou o projeto Eppe. No *Seminário internacional sobre avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil* (CAMPOS, COORD., 2010), ocorrido em São Paulo em 2010, o Eppe foi discutido como exemplo de um estudo internacional que apresenta os benefícios da educação pré-escolar e que teve grande impacto no desenvolvimento das políticas governamentais para as crianças pequenas. Este artigo explora os resultados do projeto relativos ao desempenho cognitivo e sociocomportamental das crianças dos 3 aos 11 anos de idade.

O EPPE E OS ESTUDOS A ELE RELACIONADOS

O projeto Eppe é um estudo das trajetórias de desenvolvimento de aproximadamente 3 mil crianças na Inglaterra a partir dos 3/5 anos de idade. O projeto iniciado em 1997 teve como objetivo investigar o impacto dos fatores relacionados à pré-escola, criança, família e aprendizagem em casa, no desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental, até a idade de 7 anos. Essa foi a primeira fase do estudo. Os resultados do estudo inicial contribuíram para três aspectos principais:

- informar o desenvolvimento de políticas públicas, sendo úteis para a elaboração de políticas nacionais e locais (TAGGART ET AL., 2008);
- identificar algumas das práticas cotidianas associadas a melhores resultados das crianças, sendo, então, de interesse para todos os que trabalham diretamente com crianças (SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2002, 2003);
- demonstrar os benefícios da pesquisa que combina dados qualitativos e quantitativos (SAMMONS ET AL., 2005; SIRAJ-BLATCHFORD, 2006).

Em vista do sucesso da primeira fase, a equipe de pesquisa foi solicitada a continuar estudando essa amostra nacionalmente representativa até os 11 anos de idade, de modo a explorar também a influência de suas escolas primárias. A segunda fase do projeto (Eppe 3-11) continuou até 2008. Assim, o estudo investigou não só o impacto da pré-escola, como também explorou as experiências das crianças na escola primária (dos 7 aos 11 anos). Para mais detalhes sobre as duas primeiras fases do projeto, ver Sylva et al. (2010).

Em 2008 uma terceira fase foi acrescentada ao projeto, que se transformou no *Effective pre-school, primary and secondary education* – EPPSE [Eficácia da educação pré-escolar, primária e secundária]. O projeto passou a acompanhar as crianças durante o período de transição da escola primária para o ensino secundário (dos 11 aos 16 anos na Inglaterra). Essa é uma etapa importante do estudo, pois registra as experiências dos pré-adolescentes e adolescentes dos 11 aos 14 anos, que será publicada em 2011.

O projeto está atualmente em sua quarta fase, voltada para os adolescentes dos anos finais do ensino secundário e uma etapa além da educação obrigatória. Na Inglaterra, os alunos terminam a educação obrigatória aos 16 anos, embora muitos prossigam estudos acadêmicos ou vocacionais. Tal fase do estudo deve encerrar-se em 2013, quando todos os jovens terão 16 anos ou mais.

Este artigo refere-se às duas primeiras fases do projeto, apresentando os objetivos, a amostra, a metodologia e os principais resultados sobre o período pré-escolar, a importância de sua qualidade e seu impacto até os 11 anos de idade.

OBJETIVOS

Os objetivos do Eppe são:

1. descrever detalhadamente a trajetória de uma amostra de crianças e suas famílias desde a entrada na pré-escola (aos 3 anos) até o final da escola primária (aos 11 anos);
2. comparar e contrastar os progressos no desenvolvimento de mais de 3 mil crianças com *status* sociocultural amplamente diversificado e com diferentes experiências de pré-escola;
3. identificar os efeitos da pré-escola e da escola primária separadamente;
4. verificar se alguns tipos de unidades pré-escolares são mais eficazes do

que outros para promover o desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental das crianças;

5. identificar as características individuais (estruturais e de processo) das unidades de educação pré-escolar que se mostraram mais eficazes;
6. investigar diferenças no progresso de diferentes grupos de crianças (como as que não têm inglês como língua materna, as provenientes de famílias mais desfavorecidas etc.);
7. investigar o papel da pré-escola no combate à desigualdade social;
8. explorar o impacto da pré-escola a curto, médio e longo prazo.

AMOSTRA

Para maximizar as chances de identificar os efeitos individuais de unidades dos vários tipos, a amostra foi estratificada por tipo de estabelecimento e localização geográfica:

- Seis “municipalidades” (*English local authorities* – LAS [autoridades locais]) em cinco regiões foram estrategicamente selecionadas para cobrir áreas urbanas, suburbanas e rurais e de diversidade étnica e social da população. Um estudo paralelo na Irlanda do Norte (MELHUIH ET AL., 2000) permite a comparação dos resultados entre diferentes contextos geográficos.
- Seis tipos comuns de pré-escola foram incluídos: grupos de recreação, pré-escolas vinculadas às autoridades locais; pré-escolas privadas; pré-escolas financiadas pelo Estado; classes de pré-escolas em escolas primárias; centros integrados ou centros para crianças (que combinam cuidado e educação). Dentro de cada tipo, as unidades foram aleatoriamente selecionadas. O Apêndice apresenta esses tipos de unidade de pré-escola mais comumente encontrados na Inglaterra.

Para comparar as unidades e os tipos de serviço oferecido, foram recrutadas aleatoriamente 2.800 crianças de 141 unidades. Mais de 300 crianças que nunca frequentaram a pré-escola, pertencentes às mesmas classes das escolas primárias que as crianças do Eppe, foram incluídas posteriormente (aos 5 anos de idade). Essas crianças foram chamadas “de casa”. Assim, a amostra total tem pouco mais de 3 mil crianças. As crianças “de casa” provinham de lares desfavorecidos, tornando mais importante o controle estatístico ao comparar seu progresso com o daquelas que frequentaram pré-escola.

Detalhes sobre o número de horas da jornada diária na pré-escola, o número de sessões/períodos que normalmente a criança frequenta semanalmente e a efetiva frequência da criança foram coletados para permitir quantificar a educação pré-escolar de cada criança.

METODOLOGIA

O Eppe usou as seguintes fontes de informação:

- avaliação padronizada de cada criança em diferentes momentos;
- perfil sociocomportamental de cada criança, fornecido pela equipe da pré-escola e da escola primária;
- entrevistas com os pais;
- entrevistas com a equipe das unidades;
- escalas de qualidade, observações de estudos de caso e entrevistas;
- estudos de caso que incluíram documentação detalhada, obtida por meio de observações qualitativas da atuação da equipe pedagógica, e observação sistemática e estruturada de cada criança e de sua aprendizagem.

Informações também foram recolhidas por meio de entrevistas com os pais, equipe e gestores e analisadas. A pesquisa incluiu ainda uma análise exaustiva de documentos e uma revisão da literatura sobre a pedagogia para os primeiros anos.

Muitas fontes de informação foram utilizadas nas análises estatísticas para explorar o “valor agregado” pela pré-escola, após considerar um leque de fatores referentes à criança, aos pais e ao contexto doméstico. O Eppe usou a análise multinível para estabelecer a contribuição da unidade educacional frequentada para o desenvolvimento da criança. O estudo procurou garantir a possibilidade e comparar de maneira justa as unidades e os tipos de unidades. Similarmente, levou em consideração fatores tais como a influência do peso da criança ao nascer, o gênero, a qualificação e ocupação dos pais e o ambiente de aprendizagem em casa no desenvolvimento das crianças. Os efeitos da pré-escola são apresentados no artigo após terem sido controlados os fatores relativos às crianças e suas famílias. Somente levando em consideração a influência de fatores individuais e familiares é possível estabelecer comparações justas entre as unidades.

Os pesquisadores do Eppe realizaram a primeira avaliação das crianças com idades entre 3 e 4 anos, no período em que elas foram incluídas na pesquisa. Avaliações foram realizadas para criar um perfil do desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental de cada criança, usando instrumentos padronizados e relatórios do educador da pré-escola que melhor conhecia a criança. As crianças foram novamente avaliadas ao entrar para a escola (aos 5 anos) e depois aos 7, 10 e 11 anos, e as análises para comparar seu progresso levaram em conta todos os fatores mencionados. A robustez da coleta de dados e da estratégia de análise resultou em dados confiáveis para a elaboração de políticas públicas, além de prover orientação prática para os educadores sobre a qualidade.

O FOCO NA QUALIDADE

O Eppe precisava dispor de um método robusto e confiável para avaliar a qualidade das unidades de pré-escola, pois a qualidade era uma variável importante da análise multinível. Antes de se decidir por um instrumento para avaliar qualidade, a equipe do Eppe revisou outras pesquisas. Há estudos em muitos países sobre a relação entre a qualidade da pré-

-escola e o desenvolvimento das crianças (MELHUIH, 2004, 2004A). Loeb et al. (2004) estudaram a relação entre a qualidade das interações do cuidador/educador com a criança (medidas pela escala Arnett) e o desenvolvimento desta. Entre crianças desfavorecidas, os resultados mostraram que as que tinham maior prontidão/preparo para leitura e menos problemas sociais eram aquelas cuja equipe de pré-escola teve escores mais altos na escala Arnett. Da mesma forma, a equipe do estudo “Custo, qualidade e resultados” (PEISNER-FEINBERG, BURCHINAL, 1997) encontrou efeitos da qualidade: níveis mais altos, medidos pela *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised – Ecers-R* –, estavam associados a resultados melhores na área de linguagem aos 7 anos de idade, após controle de fatores individuais e de contexto familiar. Outro estudo relevante foi desenvolvido por Phillips e Shankoff (2000) sobre a variação da qualidade em vários estados dos Estados Unidos. A pesquisa revelou que as diferenças na legislação dos diferentes estados estavam associadas a diferenças na qualidade (PORTER ET AL., 2002).

Após revisar a literatura e examinar várias escalas, a equipe do Eppe optou pela *Ecers-R*, por sua reputação internacional de validade e confiabilidade.

A Escala de Avaliação de Pré-Escola – Ecers-R

A escala *Ecers-R* (HARMS, CLIFFORD, CRYER, 1998) foi desenvolvida nos Estados Unidos para uso em unidades tanto de cuidado quanto educacionais, e é uma das medidas observacionais mais usadas para descrever a qualidade da educação de crianças pequenas. A *Ecers-R* tem 43 itens distribuídos em sete subescalas: espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, interações, estrutura do programa (organização e rotinas), pais e equipe (adultos trabalhando juntos). Cada item é pontuado de 1 a 7, em que 1 = inadequado, 3 = mínimo/adequado, 5 = bom, 7 = excelente (para mais detalhes, ver <http://www.fpg.unc.edu/~ecers>).

O projeto Eppe criou um “perfil da unidade” para cada uma delas por meio de observação sistemática e de questões/perguntas para a equipe.

A Escala de Avaliação de Pré-Escola – Ecers-E

A equipe do Eppe desenvolveu também uma segunda escala dirigida para a realidade da pré-escola na Inglaterra (assim como para as práticas relacionadas à diversidade), sendo que a *Ecers-E* se tornou um complemento da escala *Ecers-R* (SYLVA, SIRAJ-BLATCHFORD, TAGGART, 2003). Foi delineada a extensão da escala com base nos parâmetros curriculares para as crianças pequenas vigentes na Inglaterra à época (QCA/DfEE, 1996) e em boas práticas pedagógicas (SIRAJ-BLATCHFORD, WONG, 1999). A *Ecers-E* foi elaborada após ampla consulta a especialistas depois de feitos vários estudos pilotos e consiste em quatro subescalas: Letramento; Matemática; Ciências e ambiente; e Diversidade, com itens pontuados de 1 a 7.

Ambas as escalas, *Ecers-R* e *Ecers-E*, estão baseadas em parâmetros conceituais que levam em consideração processos pedagógicos e curriculares.

Cada subescala inclui uma variedade de itens que descrevem a qualidade do tipo específico da oferta. Para maiores informações sobre as escalas de qualidade, consulte Sylva et al. (1999, 1999A).

Os escores das escalas Ecers das 141 pré-escolas da amostra são apresentados adiante. As médias dos escores Ecers-R se aproximaram do “bom”, mas o perfil curricular desenvolvido para a Inglaterra (Ecers-E) mostrou que as oportunidades de aprendizagem em Matemática e Ciências eram muitas vezes limitadas e mesmo inadequadas. Entretanto os escores gerais nas escalas sugerem que a qualidade de boa parte das pré-escolas na Inglaterra é semelhante à de outros países industrializados.

Unidades dentro da esfera educacional financiadas pelo Estado (escolas e classes de pré-escolas e os centros integrados) tiveram em geral escores mais altos que os do setor privado e voluntário. Essas variavam do “bom” ao “excelente”. Estabelecimentos privados, como pré-escolas privadas, obtiveram consistentemente escores que variavam entre o “mínimo” e “adequado”, enquanto grupos de recreação obtiveram escores mais baixos. Tais diferenças na qualidade são similares às encontradas por um estudo de menor escopo realizado antes do Eppe, que também usou Ecers (LERA, OWEN, MOSS, 1996).

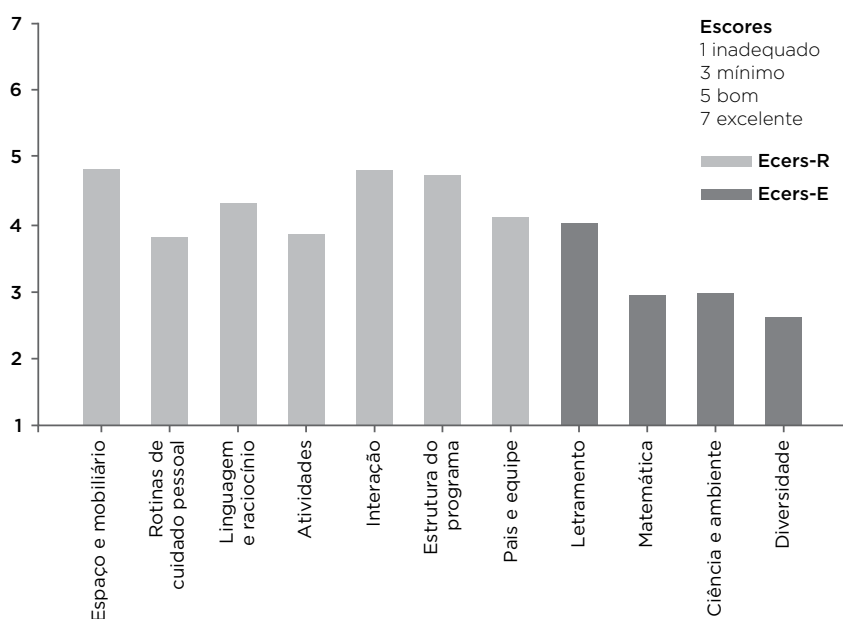
Os escores nas Ecers variaram não só entre os tipos de pré-escola, mas também quanto ao currículo, cuidado oferecido, estratégias pedagógicas observadas nas interações entre equipes e crianças e nos recursos disponíveis para as crianças brincarem e aprenderem. Comparações entre os tipos sugerem que a relação adulto-criança de 1/8, encontrada no setor privado e voluntário, não garante alta qualidade por si só; e que a razão de 1/13 (no setor público, em que a equipe tem mais alta qualificação) não está associada a baixa qualidade. A questão da razão adulto/criança é porém, inevitavelmente afetada pelo tipo de pré-escola e por outros fatores, como a qualificação da equipe. Os resultados do Eppe mostraram que estabelecimentos que integram cuidado e educação tiveram escores mais altos apenas quando havia equilíbrio entre “cuidado” e “educação” e uma equipe com maior qualificação. Isso quer dizer que uma proveitosa integração de cuidado e educação está associada à proporção de membros da equipe com qualificação “educacional”.

PERFIL GERAL DE QUALIDADE DAS UNIDADES DE PRÉ-ESCOLA

O gráfico 1 mostra a distribuição dos escores. De maneira geral, os escores na Ecers-E foram mais baixos que na Ecers-R. Da Ecers-E, apenas a subescala Letramento está no mesmo nível das subescalas da Ecers-R. Isso reflete maior atenção dada aos aspectos do ambiente medidos pela Ecers-R e a comparativamente menor atenção a questões de currículo, medidas pela Ecers-E.

GRÁFICO 1

ESCORES DE TODAS AS UNIDADES NAS SUBESCALAS DA ECERS-R E DA ECERS-E

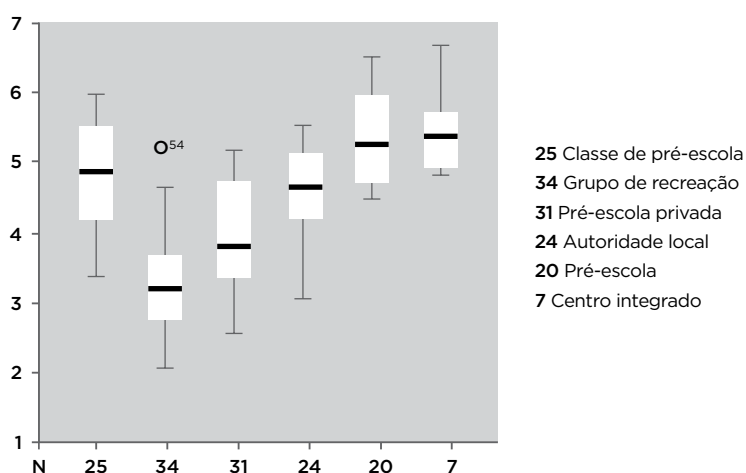


COMPARAÇÃO DOS AMBIENTES DE PRÉ-ESCOLA SEGUNDO O TIPO DE UNIDADE

O gráfico 2 mostra que os tipos de unidade administrados pelo Estado alcançaram escores significativamente mais altos na EcERS-R quando comparados aos demais. A tendência nos escores totais da EcERS-R é bastante consistente com os escores nas subescalas.

GRÁFICO 2

ESCORES MEDIANOS NA ECERS-R POR TIPO DE UNIDADE



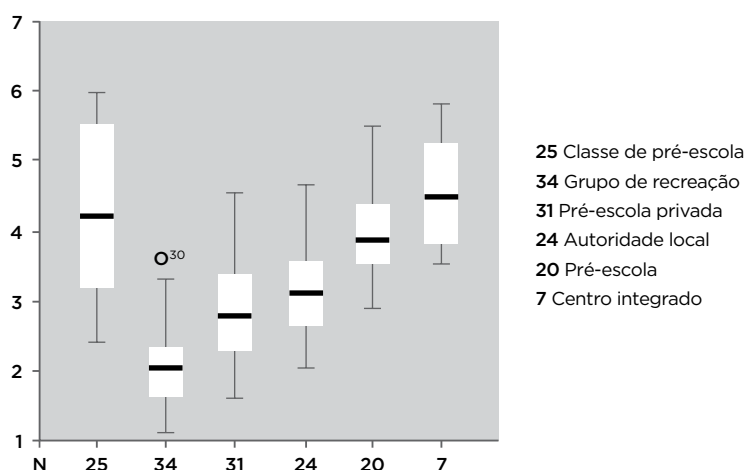
Dentre os seis tipos de unidade, os grupos de recreação tiveram as médias mais baixas nas sete subescalas, seguidos pelas pré-escolas privadas, com os segundos escores médios mais baixos, exceto na subescala Linguagem e raciocínio, na qual pontuaram ligeiramente acima do que as pré-escolas vinculadas às autoridades locais. As classes de pré-escola, as pré-escolas públicas e os centros integrados tiveram escores altos em todas as subescalas. Os resultados mostram que, para a Ecers-R, as unidades financiadas pelo Estado obtiveram, geralmente, pontuações mais altas, seguidas das unidades privadas e por último, dos grupos de recreação. No gráfico 2, as linhas dentro das caixas representam a mediana dos escores em cada subescala e o comprimento das caixas mostra a faixa em que se inserem 75% das unidades; as linhas acima e abaixo das caixas representam os mais altos e os mais baixos escores obtidos pelo respectivo tipo de unidade.

O FOCO NO CURRÍCULO DA ECERS-E

O gráfico 3 mostra que os escores totais na Ecers-E foram quase idênticos aos alcançados na Ecers-R: os escores das classes de pré-escola, pré-escolas públicas e centros integrados foram elevados, e significativamente mais altos que os dos grupos de recreação e pré-escolas privadas. Pré-escolas privadas obtiveram escores significativamente mais altos que os grupos de recreação; e os centros integrados, significativamente mais altos que as classes de pré-escola.

GRÁFICO 3

ESCORES MEDIANOS NA ECERS-E POR TIPO DE UNIDADE



Quanto aos escores nas subescalas, foram encontradas diferenças significativas segundo o tipo de unidade: pré-escolas públicas e centros integrados alcançaram consistentemente escores mais altos que os grupos de recreação e pré-escolas privadas.

A ESCALA DE INTERAÇÃO DO CUIDADOR/EDUCADOR

A *Caregiver International Scale* – CIS [escala de interação do cuidador/educador], de Arnett (1989), foi utilizada como uma medida adicional da qualidade na pré-escola. Essa escala de interação adulto-criança tem 26 itens agrupados em quatro subescalas: relações positivas, permissividade, punibilidade e distanciamento.

A tabela 1 mostra que o comportamento dos educadores varia significativamente de um tipo de unidade para outro em termos de relações positivas, permissividade e distanciamento. A punibilidade não diferiu significativamente segundo o tipo, não tendo sido incluída na tabela. Os centros integrados, seguidos das classes de pré-escola e pré-escolas públicas tiveram escores mais altos na CIS em relações positivas. Os grupos de recreação lograram os piores escores, tendo escores médios mais altos em permissividade e distanciamento (aspectos negativos da interação adulto-criança).

TABELA 1

ESCORES MÉDIOS NOS FATORES DA ESCALA DE INTERAÇÃO DO CUIDADOR SEGUNDO O TIPO DE UNIDADE

	Classes de pré-escola	Grupos de recreação	Pré-escolas particulares	Pré-escolas municipais	Pré-escolas públicas	Centros integrados
Relação positiva	3,50	2,94	3,20	3,25	3,45	3,67
Permissiva	1,30	1,62	1,49	1,59	1,44	1,31
Distanciamento	1,26	1,66	1,53	1,47	1,24	1,08

Além da qualidade aferida pelas escalas Ecers, todos os gestores das unidades selecionadas foram entrevistados sobre elas. A entrevista semiestruturada cobriu aspectos como:

1. informações gerais (tempo de funcionamento da unidade, horário de funcionamento, principais objetivos etc.);
2. relações com os pais: oportunidades de contato pais-equipe, materiais escritos, dirigidos aos pais, educação de pais etc.;
3. equipe: condições de trabalho, benefícios, qualificação, rotatividade etc.;
4. crianças: números, atenção a necessidades educacionais especiais etc.;
5. percepções de qualidade no cuidado e educação de crianças pequenas;
6. práticas organizacionais: planejamento, registros etc.

As entrevistas mostraram como não há um padrão de atendimento de pré-escola, tendo o setor estatal, de maneira geral, melhores recursos do que o setor privado/voluntário. Neste artigo, não é possível abordar todas as informações dessas extensas entrevistas, mas duas características relativas às equipes pareceram especialmente importantes para o debate sobre a qualidade, equipe e qualificações (TAGGART ET AL., 2000, para os resultados completos).

EQUIPE ESCOLAR

O mais longo horário de trabalho do gestor da unidade foi encontrado nos centros integrados, o que pode refletir o horário de funcionamento dos centros, que acolhem crianças além do “horário escolar”. No entanto, o horário mais longo de trabalho da equipe foi registrado nas pré-escolas privadas. De modo geral, equipes de horário integral tinham acesso a melhores oportunidades de formação do que as de meio período, o que traz implicações por tipo de unidade que emprega mais em tempo parcial do que integral, como os grupos de recreação e as pré-escolas privadas. Estas últimas tinham equipes com pessoas mais jovens, enquanto as mais velhas concentravam-se nas classes de pré-escola. Em todos os casos, as unidades contavam com ajuda de funcionários não remunerados e, em alguns grupos de recreação, estes eram essenciais para que a instituição cumprisse a mínima razão adulto-criança obrigatória.

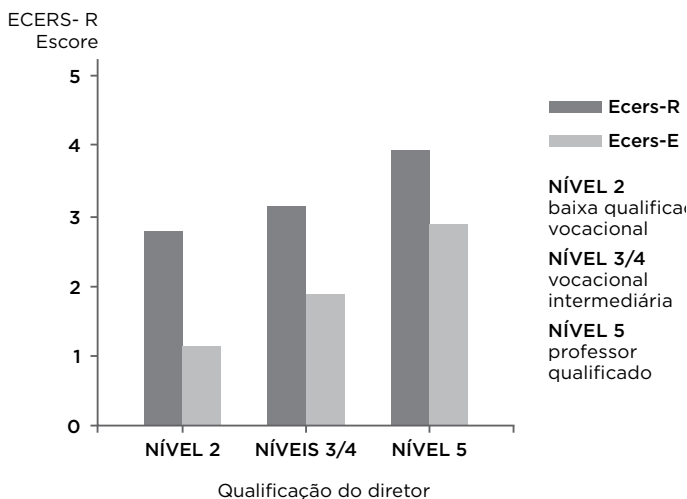
Qualificação das equipes e formação

As equipes dos grupos de recreação tinham menos oportunidades de formação do que as disponíveis nos demais tipos de unidade. Também tinham menos oportunidades de ser valorizadas, menos recursos para formação, menor acesso a materiais de formação e chances menores de ter a formação paga pela sua instituição.

As equipes mais qualificadas, bem como os maiores salários, foram encontrados nas unidades financiadas pelo Estado. Os gestores das unidades com as qualificações mais altas em educação infantil pareciam estar predominantemente em instituições educativas em vez das de cuidado. As classes de pré-escola e as pré-escolas públicas apresentavam proporções muito semelhantes de equipe qualificada, podendo ser descritas como as de mais alta qualificação, seguidas pelos centros integrados, depois pelas pré-escolas privadas e pré-escolas financiadas pelas autoridades locais conjuntamente, e finalmente pelos grupos de recreação, cujas equipes eram as menos qualificadas.

Foi encontrada relação entre o nível de qualificação do gestor da unidade e a qualidade da pré-escola. O gráfico 4 mostra os escores nas escalas Ecers segundo os níveis de qualificação do gestor, que variam de formação vocacional mais curta (nível 2), formação intermediária (níveis 3/4) a plena formação de professor (nível 5).

Tendo estabelecido o perfil das unidades e as características das crianças e suas famílias, o Eppe realizou minuciosas análises estatísticas (para maiores detalhes sobre os resultados e publicações, ver <http://eppe.ioe.ac.uk>).

GRÁFICO 4**ESCORES MÉDIAS NAS ECERS-R E ECERS-E SEGUNDO A QUALIFICAÇÃO DO DIRETOR**

PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA RELATIVOS AO PERÍODO DA PRÉ-ESCOLA: IMPACTOS A CURTO PRAZO

O IMPACTO DA PRÉ-ESCOLA NA ENTRADA PARA A ESCOLA OBRIGATÓRIA (AOS 5 ANOS)

Efeitos da pré-escola

A frequência à pré-escola quando comparada à não frequência a ela, favorece o desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental.

TIPO DE UNIDADE

Alguns ambientes são mais eficazes que outros para as crianças. Unidades “mais” e “menos” eficazes podem ser encontradas em todos os tipos de estabelecimento. De modo geral, porém, as crianças fizeram mais progressos (cognitivos e sociocomportamentais) nas unidades financiadas pelo Estado e menos nas pré-escolas privadas e grupos de recreação.

Duração e idade ao entrar na pré-escola

O tempo de frequência é importante, pois cada mês de experiência na pré-escola após os 2 anos de idade foi associado a melhor desenvolvimento intelectual e maior independência, concentração e sociabilidade. No entanto, a frequência em período integral não fez diferença nos ganhos em relação ao meio-período. As crianças que passaram mais tempo (mais de 2 mil horas) em um ambiente coletivo

2

Após detalhadas análises, foram definidos quatro aspectos do comportamento social: “autocontrole”, “pró-social”, “hiperatividade” e “antissocial”. Nos dois primeiros, escores mais altos e, nos dois últimos, escores mais baixos indicam melhor comportamento (Sammons et al., 2007, 2008a).

antes dos 2 anos apresentaram níveis mais elevados de comportamento “pró-social²” mas um “risco” levemente aumentado de comportamento “antissocial” aos 5 anos.

QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA

Os níveis mais altos de qualidade observada em unidades de pré-escolas estão associados ao melhor desenvolvimento intelectual-cognitivo e sociocomportamental de todas as crianças. Os principais efeitos da pré-escola são perceptíveis aos 5 anos, podem ser encontrados na diferença de perfis entre crianças “de casa” e daquelas que frequentaram a pré-escola. A influência da pré-escola também pode ser demonstrada pelo “efeito cumulativo”, isto é, quanto mais tempo uma criança frequentar a pré-escola, mais progresso ela terá dos 3 aos 5 anos. A pré-escola de melhor qualidade está associada a melhores resultados das crianças; unidades com equipe mais qualificada, especialmente com uma boa proporção de professores formados, apresentaram melhor qualidade e suas crianças fizeram mais progresso e tiveram mais ganhos sociocomportamentais quando comparadas às que frequentaram unidades de baixa qualidade.

PRÁTICAS EFICAZES NA PRÉ-ESCOLA

Os estudos de caso conduzidos pelo Eppe revelaram que, quando nas unidades o desenvolvimento educacional e social era visto como complementar e igualmente importante, as crianças fizeram em geral mais progressos. A pedagogia eficaz inclui algumas interações estruturadas entre adultos e pequenos grupos de crianças, tradicionalmente associadas à ideia de “ensino”. Nas unidades mais eficazes, foi evidenciado que a equipe planejava atividades especificamente para promover processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo e para ampliar a aprendizagem das crianças (SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2002, 2003). As unidades mais eficazes promoviam relativamente mais tais processos e lançavam desafios cognitivos que expandiam o raciocínio das crianças (SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2002, 2003). A presença de processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo pode ser um pré-requisito para a prática de excelência de educação infantil, especialmente quando também são promovidos em casa pelos pais. A ação do adulto (demonstrando boas interações) era frequentemente combinada com a presença de processo compartilhado para a manutenção do pensamento ativo, e tudo indica que perguntas abertas estão associadas a melhores resultados cognitivos (representando 5% dos questionamentos feitos nas unidades “excelentes”).

Nestas últimas, as unidades “excelentes”, dois terços das atividades eram iniciadas pela criança, mas metade destas eram estendidas pelo adulto, e um terço eram iniciadas pelo adulto. A equipe nessas unidades regularmente ampliava as atividades iniciadas pelas crianças, sem do-

miná-las. Processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo geralmente ocorriam quando uma criança estava interagindo com um adulto ou com um colega (razão 1:1). Atividades livres das crianças frequentemente ofereciam as melhores oportunidades para os adultos expandirem o raciocínio infantil. Assim, os adultos devem criar oportunidades de expandir o brincar iniciado pela criança, tanto quanto iniciar trabalho em grupos, pois ambas as situações se mostraram importantes veículos de promoção da aprendizagem.

As equipes mais qualificadas (praticamente todos os professores formados) ofereciam às crianças mais atividades acadêmicas (especialmente em Linguagem e Matemática) e lançavam desafios cognitivos mais elaborados. Eles também utilizavam o ensino direto (instrução por demonstração, explanação, questionamento, modelamento etc.) e usavam mais processos compartilhados para a manutenção do pensamento ativo. Além disso, foi observado que membros da equipe menos qualificados operavam significativamente como melhores pedagogos quando trabalhavam ao lado de professores qualificados.

CRIANÇAS VULNERÁVEIS

Independentemente do nível de desvantagem, as crianças “de casa” mostraram resultados cognitivos e sociocomportamentais inferiores aos das que frequentaram pré-escola, aos 5 e novamente aos 7 anos de idade. Também foram mais suscetíveis de serem identificadas pelos professores como crianças com necessidades educacionais especiais – NEE. Crianças de contexto desfavorecido, especialmente os meninos, podem-se beneficiar de forma significativa da experiência em pré-escola de boa qualidade. Para mais detalhes sobre igualdade, justiça social e educação infantil, ver *Eppe Team* (2007).

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM CASA E APOIO AOS PAIS

Embora o projeto Eppe estivesse voltado às situações coletivas da educação infantil, uma importante característica das crianças, incluída nas análises estatísticas, foi a qualidade do ambiente de aprendizagem em casa – AAC. A qualidade do AAC – em que os pais se engajam ativamente em atividades de aprendizagem com as crianças – promoveu o desenvolvimento intelectual e social de todas as crianças. E, embora o *status* socioeconômico dos pais e seu nível educacional estejam relacionados aos resultados das crianças, a qualidade do AAC revelou-se mais importante e apenas moderadamente associada ao *status* socioeconômico ou ao nível educacional da mãe. O que os pais fazem é mais importante do que quem eles são. Por essa razão, as pré-escolas e escolas que não incluem apoio e orientação aos pais estão negligenciando um importante elemento que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento sociocomportamental. Para mais detalhes sobre o AAC, ver Melhuish (2010).

PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA RELATIVOS AO PERÍODO DA ESCOLA PRIMÁRIA: IMPACTO A MÉDIO PRAZO

O IMPACTO DE PRÉ-ESCOLA AOS 7 ANOS DE IDADE

O resultado das análises feitas quando as crianças completaram 7 anos mostrou que os efeitos benéficos da pré-escola se mantiveram ao longo dos três primeiros anos da escola primária (dos 5 aos 7 anos), embora os efeitos de alguns resultados não tenham sido tão fortes quanto foram na idade de 5 anos, provavelmente devido à crescente e forte influência da escola primária no desenvolvimento infantil.

GRÁFICO 5

DESEMPENHO EM LEITURA AOS 7 ANOS, POR STATUS SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA A PRÉ-ESCOLA

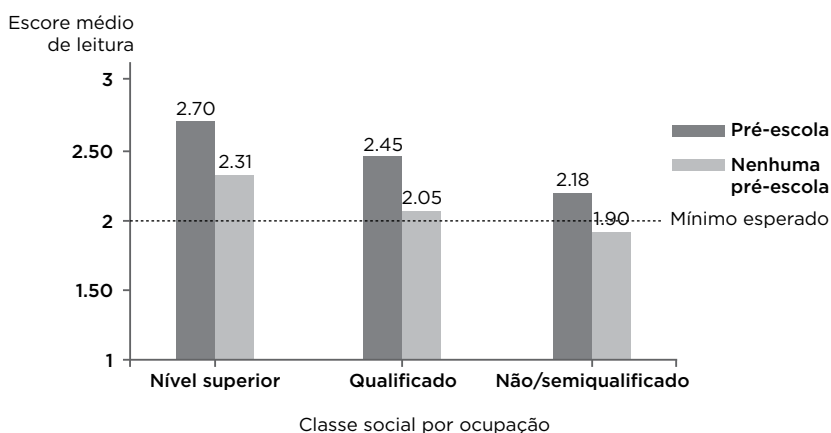
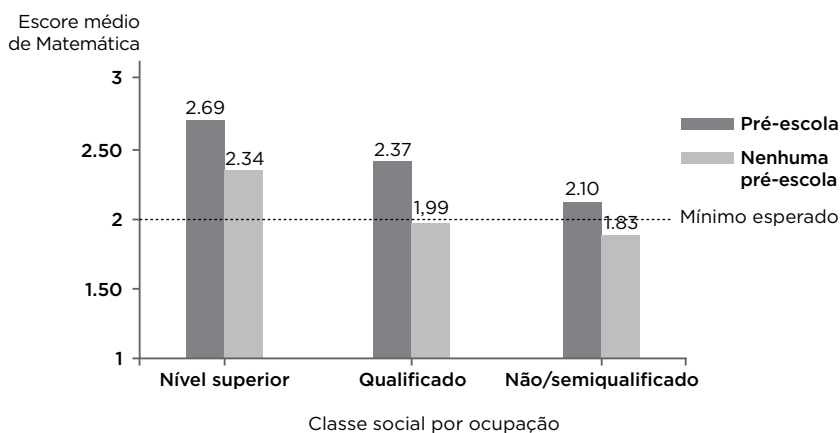


GRÁFICO 6

DESEMPENHO EM MATEMÁTICA AOS 7 ANOS, POR STATUS SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA A PRÉ-ESCOLA



Os gráficos 5 e 6 mostram os efeitos da frequência à pré-escola no desempenho das crianças em Leitura e Matemática aos 7 anos, segundo o *status* socioeconômico dos pais. Em ambos os casos, os escores foram mais elevados em grupos com níveis sociais mais altos. No entanto, em todos os níveis sociais, fica claro que as crianças vindas de pré-escola tiveram melhor desempenho. Os escores estão relacionados com os níveis do sistema inglês de avaliação nacional. Aos 7 anos, é esperado que todas as crianças atinjam o nível 2. Os escores das crianças de lares desfavorecidos que não frequentaram pré-escola estão abaixo do nível 2, o mínimo necessário para o progresso na fase seguinte da educação primária. Observa-se que a pré-escola ainda está exercendo influência a médio prazo no desenvolvimento cognitivo das crianças.

DURAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

O número de meses de frequência da criança à pré-escola continua tendo efeito no progresso aos 7 anos. Esse efeito revelou-se mais forte para os resultados escolares/cognitivos do que para o desenvolvimento sociocomportamental.

QUALIDADE E EFICÁCIA DA PRÉ-ESCOLA

Embora a qualidade da pré-escola esteja significativamente relacionada à leitura e ao desempenho em Matemática das crianças aos 7 anos, a relação entre qualidade e aquisições escolares foi mais fraca; e o efeito da qualidade sobre todas as formas de desenvolvimento sociocomportamental, incluindo o comportamento “antissocial”, não foi mais significativo. No entanto, o impacto da eficácia da pré-escola ainda foi significativo, aos 7 anos, nos resultados sociocomportamentais.

CRIANÇAS VULNERÁVEIS

Muitas crianças continuaram na condição “de risco” para NEE aos 7 anos, havendo mais crianças “de casa” nessa situação, mesmo quando se levou em conta fatores individuais e familiares. Múltiplos fatores de risco continuaram associados a piores resultados.

EFICÁCIA DA UNIDADE DE PRÉ-ESCOLA

A unidade específica de pré-escola que uma criança frequentou influenciou seu desenvolvimento aos 5 anos e continuou a ter influência em seu desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental aos 7 anos. É claro que isso não significa que a escola primária não tenha impacto na vida das crianças, mas ressalta-se que as pré-escolas frequentadas continuaram a ter influência na próxima etapa educativa.

PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA RELATIVOS AO PERÍODO FINAL DA ESCOLA PRIMÁRIA: IMPACTO A LONGO PRAZO

O IMPACTO DE PRÉ-ESCOLA AOS 11 ANOS DE IDADE

Sabendo que a pré-escola teve impacto nas crianças aos 5 anos (curto prazo), que o impacto se manteve aos 7 anos (médio prazo), o próximo passo era verificar se este se mantinha aos 11 anos (longo prazo). A seguir, os resultados das análises feitas aos 11 anos serão apresentados.

FREQUÊNCIA À PRÉ-ESCOLA

Os efeitos persistentes da pré-escola foram considerados não só em termos de frequência ou não à pré-escola, mas também se verificou se haveria efeitos significantes associados a variações no nível de qualidade da pré-escola.

Os gráficos 7 e 8 mostram os efeitos da frequência à pré-escola no desempenho em Leitura e Matemática aos 11 anos, segundo o nível socioeconômico dos pais. Tal como aos 7 anos, fica claro que o alto *status* socioeconômico está associado a melhor desempenho; e que, em cada nível social, a frequência a pré-escola também está associada a melhor desempenho. Os escores das crianças desfavorecidas que não frequentaram pré-escola estão abaixo do nível mínimo esperado para essa faixa etária. Os gráficos seguintes representam apenas os escores médios, e não os resultados da análise multinível que controlou os fatores do perfil das famílias. Estes serão apresentados no final desta seção.

GRÁFICO 7

DESEMPENHO EM LEITURA AOS 11 ANOS, POR STATUS SOCIOECONÔMICO E FREQUÊNCIA A PRÉ-ESCOLA

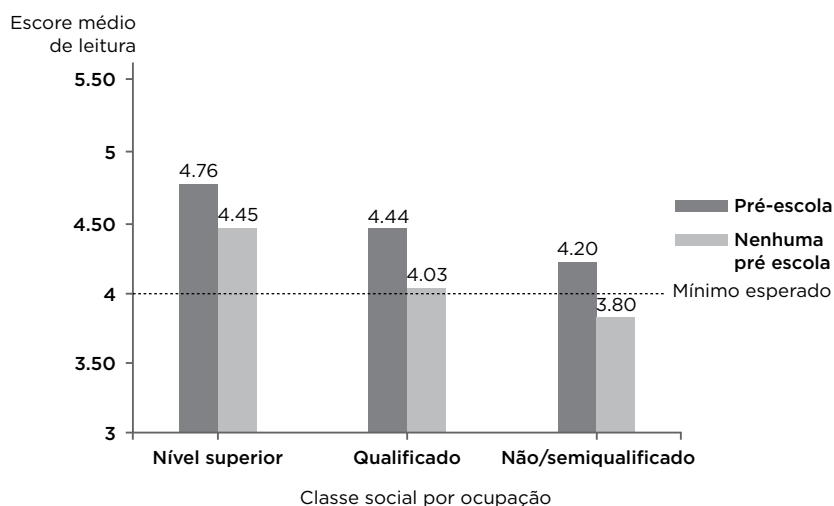
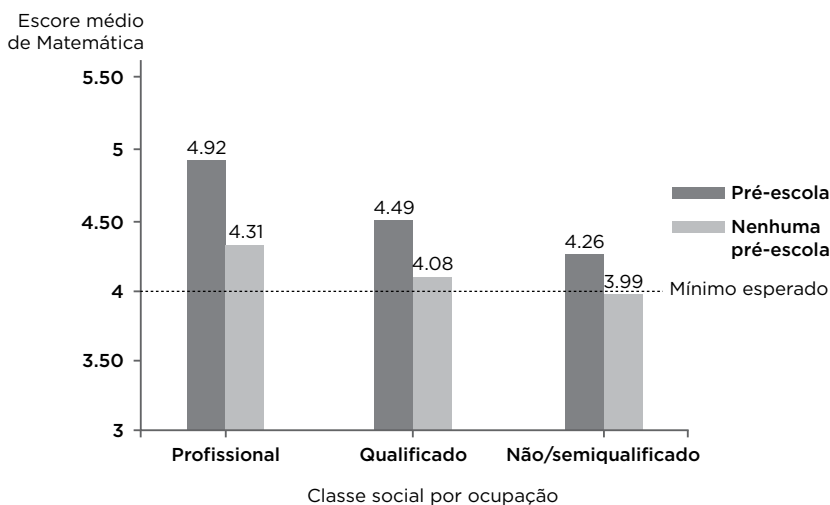


GRÁFICO 8**DESEMPENHO EM MATEMÁTICA AOS 11 ANOS, POR STATUS E FREQUÊNCIA A PRÉ-ESCOLA****OS EFEITOS DURADOUROS DA PRÉ-ESCOLA, INCLUINDO A CONTRIBUIÇÃO DA QUALIDADE**

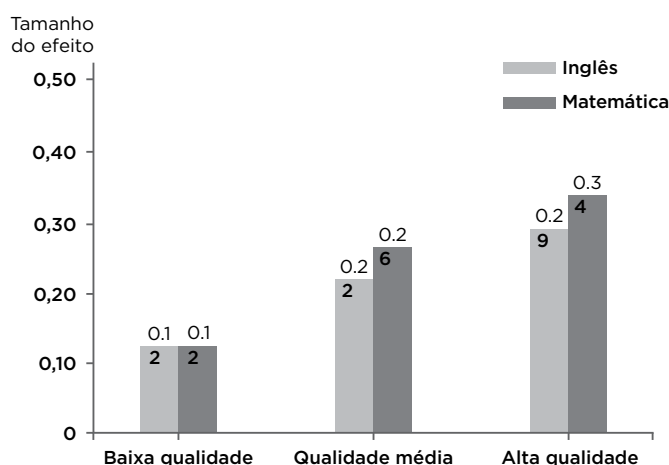
Os benefícios da educação pré-escolar persistiram até os 11 anos de idade. A frequência à pré-escola mostra-se benéfica para os resultados tanto acadêmicos quanto sociocomportamentais, assim como para a autopercepção dos alunos. A qualidade da pré-escola, medida pelas escalas Ecers-R e Ecers-E, prediz avanços do desenvolvimento das crianças livres de quaisquer outras influências. Para todos os resultados relativos ao desenvolvimento social infantil, os benefícios da pré-escola foram maiores para os meninos, para alunos com NEE e para crianças providas de contextos desfavorecidos. Entretanto, para alguns resultados, especialmente em Inglês, Matemática e “hiperatividade”, só as pré-escolas de média ou alta qualidade tiveram efeitos duradouros. Finalmente, quanto maior a eficácia acadêmica (também chamada “valor agregado”) da pré-escola frequentada, melhores os resultados das crianças a longo prazo. A frequência a qualquer pré-escola teve efeitos duradouros no comportamento “pró-social” e nos resultados acadêmicos, mas os efeitos se devem em grande parte às pré-escolas de média a alta qualidade. As crianças que não frequentaram pré-escola e as que frequentaram pré-escola de baixa qualidade obtiveram mais resultados inferiores aos 11 anos. A amostra foi dividida em grupos de crianças como se segue:

1. sem experiência de pré-escola, ou seja, as “de casa” (10% da amostra);
2. de pré-escolas de baixa qualidade (15%);
3. de pré-escolas de qualidade média (52%);
4. de pré-escolas de alta qualidade (23%).

A qualidade foi aferida pelos escores da Ecers-E (SYLVA ET AL., 1999). Após o ajuste para fatores individuais e familiares, os efeitos associados a cada um desses grupos podem ser vistos no gráfico 9, em que as crianças “de casa” foram tomadas como grupo de referência. À medida que a qualidade aumenta, verifica-se uma nítida e crescente mudança nos resultados encontrados para cada grupo de crianças em comparação ao grupo que não frequentou a pré-escola.

GRÁFICO 9

IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO DESEMPENHO DAS CRIANÇAS EM INGLÊS E MATEMÁTICA AOS 11 ANOS (GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)



As análises mostraram que as pré-escolas de alta qualidade são especialmente benéficas para as crianças mais desfavorecidas e para aquelas cujos pais têm ocupações menos qualificadas. As que frequentaram pré-escolas de alta qualidade tiveram resultados significativamente mais elevados em Matemática do que as crianças que não frequentaram a pré-escola e cujos pais eram menos qualificados.

Pode-se concluir que a qualidade da pré-escola é um indicativo significativo do desempenho posterior tanto em Inglês quanto em Matemática. As pré-escolas de média ou alta qualidade estão associadas a avanços significativos das crianças quando comparadas à não frequência a pré-escola ou pré-escolas de baixa qualidade, e os efeitos revelam também diferenças entre meninas e meninos.

Ao considerar os resultados sociocomportamentais, tanto a Ecers-R quanto a Ecers-E mostraram impacto estatisticamente significativo nos quatro resultados relativos às questões sociocomportamentais na idade de 11 anos, sendo que a Ecers-R exibiu impacto ligeiramente mais forte em comportamentos pró-sociais e antissociais do que a Ecers-E (Gráfs. 10-12). As crianças que tinham frequentado pré-escolas de média e alta qualidade mostraram melhores níveis de “autocontrole” aos 11 anos. As crianças “de casa”

foram indicadas pelos professores como as que apresentam menos comportamentos “pró-sociais” do que aquelas que tinham frequentado pré-escola, embora a diferença seja mais marcante para as que frequentaram pré-escolas de alta qualidade. Como mencionado, todos esses efeitos são resultados de análises que não consideraram os fatores individuais e familiares.

GRÁFICO 10

IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO “AUTOCONTROLE” AOS 11 ANOS (GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)

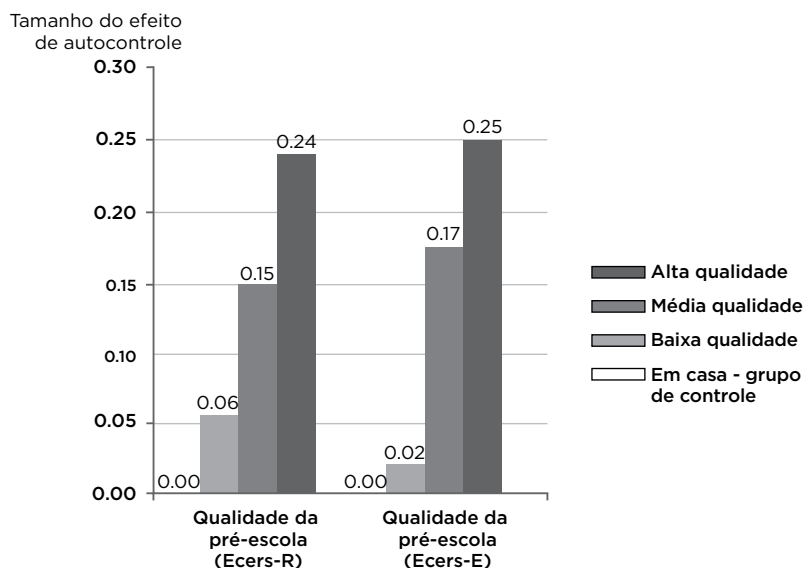


GRÁFICO 11

IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO COMPORTAMENTO “PRÓ-SOCIAL” AOS 11 ANOS (GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)

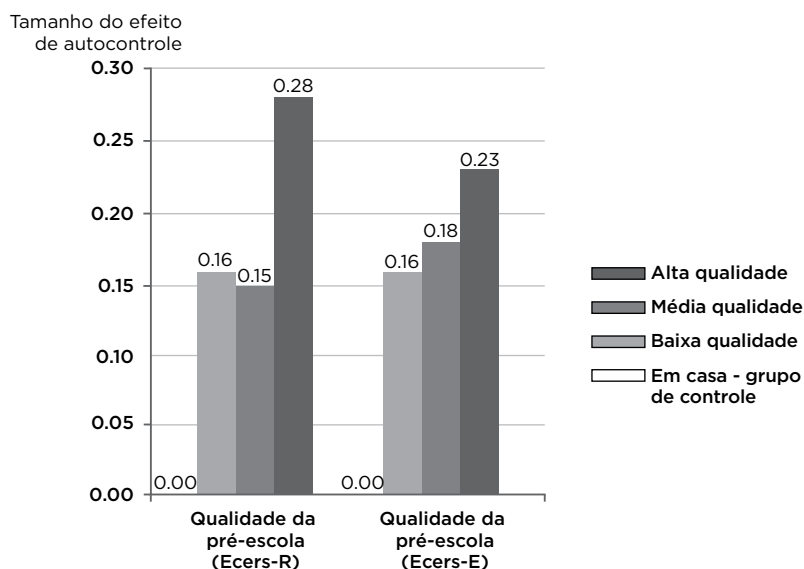
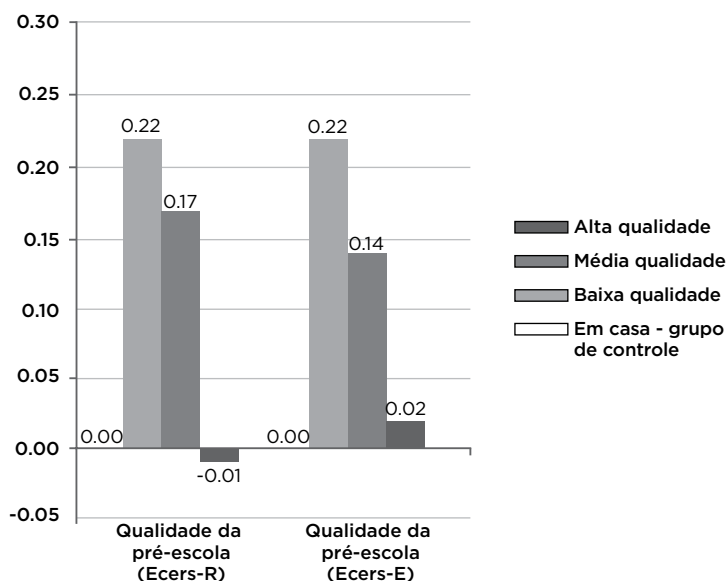


GRÁFICO 12**IMPACTO DA QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL AOS 11 ANOS (GRUPO DE REFERÊNCIA: CRIANÇAS “DE CASA”)**Tamanho do efeito
de autocontrole

O conjunto dos resultados sugere que a frequência à pré-escola de média ou alta qualidade tem um efeito duradouro nos resultados socio-comportamentais, em termos de maior autocontrole, mais comportamentos “pró-sociais” e menos comportamentos “antissociais” aos 11 anos de idade. Entretanto, os resultados indicam que tanto as crianças “de casa” quanto as de pré-escolas de alta qualidade mostraram menos “hiperatividade” do que as que frequentaram pré-escolas de baixa e média qualidade.

INTERAÇÃO ENTRE PRÉ-ESCOLA E ESCOLA PRIMÁRIA

O Eppe 3-11 é o primeiro estudo que investiga os efeitos combinados da pré-escola e da escola primária nos resultados dos alunos. A combinação frequência à pré-escola de alta qualidade, seguida de ingresso em escola primária academicamente eficaz trouxe nítidos benefícios para o desempenho cognitivo dos alunos aos 11 anos, especialmente em Matemática. É como se uma pré-escola de alta qualidade fornecesse uma “proteção” contra uma escola primária ineficaz; alunos que frequentaram pré-escolas de alta qualidade foram melhor em escolas primárias ruins do que os que não tinham frequentado pré-escola ou que aqueles que tinham frequentado pré-escolas de pior qualidade. Para definições de eficácia de escolas primárias, ver Melhuish et al. (2006, 2006A).

DIFERENÇAS ENTRE DISCIPLINAS

Aos 11 anos de idade, as influências no desempenho em Inglês foram um pouco diferentes do verificado em Matemática. Para Inglês, a criança, a

família, o contexto doméstico foram relativamente mais importantes do que para Matemática. Para Inglês, os efeitos da melhor escolaridade das mães e o ambiente de aprendizagem em casa nos primeiros anos representam mais que o dobro daqueles da pré-escola ou da escola primária. Para Matemática, a melhor qualificação das mães foi o mais forte indicador, tendo a eficácia da pré-escola e da escola primária sido mais influente do que para Inglês. As influências da pré-escola e da escola primária foram mais fortes para Matemática. Para maiores detalhes sobre todos os resultados aos 11 anos de idade, ver Sammons et al. (2008, 2008a) e Sylva et al. (2008).

ALGUMAS IMPLICAÇÕES DO EPPE

O projeto Eppe ressaltou a importância de estudos longitudinais em grande escala, usando metodologia mista (SAMMONS ET AL., 2005; SIRAJ-BLATCHFORD ET AL., 2006), para averiguar como diferentes fases da educação estão relacionadas ao desenvolvimento das crianças. Os resultados podem influenciar as políticas e a prática, com vistas a aprimorar as pré-escolas e escolas primárias. E isso inclui: elevar a qualidade da pré-escola, especialmente com uma equipe mais qualificada; apoiar os pais como educadores e cuidadores; oferecer mais apoio aos alunos desfavorecidos e às escolas que frequentam; buscar maior equilíbrio entre a ênfase acadêmica e a socioemocional no currículo da pré-escola; e tratar saúde, educação e cuidado como inseparáveis (pois as unidades que fazem isso, como, por exemplo, os centros integrados, foram mais eficazes para as crianças e proporcionaram um começo melhor na escola primária). O projeto Eppe também contribuiu para a literatura sobre pesquisa em educação infantil. Mostrou a importância de estudos longitudinais em grande escala, com metodologia mista, e como diferentes fases da educação interagem uma com a outra e com aspectos-chave relacionados ao contexto familiar. Os resultados demonstraram a importância do investimento em educação infantil e no apoio às famílias. O estudo também confirma o impacto da escola primária. A pesquisa longitudinal mostra que a pré-escola por si só não é mágica: não elimina, mas pode atenuar o impacto adverso da desvantagem social. O projeto também forneceu um *insight* único sobre o efeito duradouro das primeiras experiências, especialmente do ambiente de aprendizagem em casa e da qualidade da pré-escola.

As perspectivas de bons resultados são significativamente reduzidas se uma criança não tiver frequentado a pré-escola, ou tiver ido a uma pré-escola de baixa qualidade e a uma escola primária menos eficaz. Desse modo, as influências educacionais podem reforçar a desigualdade preexistente. Em contraste, boas experiências em boa pré-escola podem ajudar a combater o risco de resultados ruins. Isso é de particular importância para crianças desfavorecidas. Assim, as influências educacionais têm a capacidade de mitigar ou de exacerbar as desigualdades. Dados de pesquisas longitudinais e de metodologia mista (qualitativos e quantitativos) podem

demonstrar o quanto é importante assegurar que grupos desfavorecidos tenham acesso a experiências educacionais de alta qualidade desde a pré-escola; para detalhes de todos os resultados, ver Sylva et al. (2010).

O IMPACTO DO EPPE NAS POLÍTICAS E NA PRÁTICA

Desde seu início, o projeto Eppe visava informar as políticas e a prática cotidiana. Um comitê diretor de especialistas, incluindo elaboradores de políticas públicas dos níveis nacional e local, docentes, pesquisadores e educadores infantis, contribuiu para direcioná-lo a esses alvos. Assim, o projeto EPPE teve seus métodos e objetivos continuamente ajustados a questões emergentes. Quando os centros integrados (combinação de cuidado e educação) passaram ao âmbito das políticas públicas, o Eppe acrescentou esse tipo de pré-escola a sua amostra. Quando o governo do Reino Unido voltou sua atenção ao combate à exclusão social, o projeto Eppe realizou análises dos efeitos dos diferentes tipos de pré-escola em crianças vulneráveis. Quando foram definidas novas formas de qualificação, o Eppe analisou a contribuição da qualificação da equipe para a aprendizagem das crianças.

Os estudos de casos constituíram uma parte importante do projeto, mostrando em detalhe, “com os pés no chão”, como a equipe de educadores pode atuar efetivamente, como o brincar pode ser estendido e elevado a novos níveis de desafio intelectual, e como os pais e equipes educadoras podem trabalhar juntos para que os ambientes de aprendizagem em casa e na pré-escola sejam harmonizados e ampliados. O impacto foi observado em quatro níveis:

1. Políticas nacionais: por meio de evidências fornecidas a comitês parlamentares, decisões ministeriais e contribuições para resoluções orçamentárias, além de evidências para as equipes que preparam relatórios governamentais e documentos de políticas.
2. Política local: por disseminação por meio de oficinas e eventos de formação no nível local, visando aprimorar seus serviços de educação infantil.
3. Educadores e pais: por meio de palestras, seminários e focalizando práticas pedagógicas. Os resultados do Eppe foram amplamente difundidos em revistas dirigidas a pais, funcionários e educadores de pré-escola.
4. Comunidade acadêmica e pesquisadores: a equipe do projeto Eppe publicou extensamente notas técnicas e em periódicos acadêmicos (ver <http://eppe.ioe.ac.uk>).

O projeto Eppe buscou contribuir para o debate sobre o cuidado e educação de crianças pequenas; foi planejado para investigar questões que poderiam “fazer a diferença” na vida das crianças pequenas e suas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNETT, J. Caregivers in day-care centres: does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, n.10, p.541-52, 1989.
- BROOKS-GUNN, J. et al. Do you believe in magic? What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report*, v.17, n.1, p.3-15, 2003.
- CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. et al. *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório final)
- EPPE Team. *Promoting equality in the early years: report to the equalities review*. London, 2007.
- ELLIOT, C.; SMITH, P.; MCCULLOCH, K. *British ability scales second edition (BAS II)*. Windsor: NFER-Nelson, 1996.
- GOODMAN, R. The Strengths & difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, v.38, p.581-586, 1997.
- HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. *Early childhood environment rating scale, revised edition (EcERS-R)*. Vermont: Teachers College, 1998.
- HOGAN, A. E.; SCOTT, K. G.; BAURER, C. R. The Adaptive social behavior inventory (Asbi): a new assessment of social competence in high risk three year olds. *Journal of Psychoeducational Assessments*, n.10, p.230-239, 1992.
- HUGHES, B. *Written answers: pre-school education*. London: Commons Hansard, 2009. (3rd March Col 1561W). Disponível em: <www.parliament.uk/business/publications/hansard>. Acesso em: maio 2010.
- LERA, M. J.; OWEN, C.; MOSS, P. Quality of educational settings for four year old children in England. *European Early Childhood Educational Research Journal*, v.4, p.21-32, 1996.
- LOEB, S. et al. Child care in poor communities: early learning effects of type, quality and stability. *Child Development*, n.75, p.47-65, 2004.
- LOVE, J. M. et al. *Building their futures: how early Head Start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2001.
- MELHUIISH, E. *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. London: National Audit Office, 2004. (report to the Comptroller and Auditor General). Disponível em: <http://www.nao.org.uk/publications/nao_reports/03-04/268_literaturereview.pdf>. Acesso em: maio 2010.
- _____. *Child benefits: the importance of investing in quality childcare*. London: Daycare Trust, 2004a.
- _____. Why children, parents and home learning are important. In: SYLVA, K. et al. (Ed.). *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge Taylor & Francis, 2010. p. 44-70.
- MELHUIISH, E. et al. *The Effective pre-school provision Northern Ireland (EPPNI) project: characteristics of pre-school environments in Northern Ireland; an analysis of observational data*; Belfast: Stranmillis University College, 2000. (Technical paper, 10)
- _____. Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): the effectiveness of primary schools in England in key stage 2 for 2002, 2003 and 2004. London: Institute of Education, University of London, 2006 (Full report). Disponível em: <<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe3-11/eppe3-11pubs.htm>>. Acesso em: maio 2010.

_____. *The Effective pre-school and primary education 3-11 (EPPE 3-11): the effectiveness of primary schools in England in key stage 2 for 2002, 2003 and 2004*. Nottingham: DfES, 2006a. (Research Brief No. RBX06-06)

MOONEY, A. et al. *Diversity in early years provision: healthy early years study*. London: Thomas Coram Research Unit, 2006.

MULLIS, I. V. S. et al. *Pirls 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Linch School of Education, Boston College, 2003. Disponível em: <http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html>. Acesso em: maio 2010.

PEISNER-FEINBERG, E. S.; BURCHINAL, M. R. *Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: the cost, quality, and outcomes study*. Merrill-Palmer Quarterly, v.43, n.3, p.451-77, 1997.

PHILLIPS, D.; SHONKOFF, J. (Ed.) *From neurons to neighbourhood: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 2000.

PORTER, T. et al. *Assessing child care development fund (CCDF) investments in child care quality: a study of selected state initiatives*, v.1. New York: Institute for a Child Care Continuum, 2002.

QCA/DfEE. *Desirable learning outcomes*. London: DfEE; Her Majesty's Stationary Office, 1996.

RAMEY, C. T.; RAMEY, S. L. Early intervention and early experience. *American Psychologist*, Whashington, v.53, n.2, p.109-120, 1998.

SAMMONS, P. et al. *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): influences on children's attainment and progress in key stage 2; cognitive outcomes in year 6*. Nottingham: DCSF, 2008. (Research report, n. DCSF-RR048)

_____. *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): influences on children's development and progress in key stage 2; social/behavioural outcomes in year 5*. Nottingham: DfES, 2007. (Research report, n. DCSF-RR007)

_____. *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): influences on children's development and progress in key stage 2; social/behavioural outcomes in year 6*. Nottingham: DCSF, 2008a. (Research report, n. DCSF-RR049)

_____. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: report on the continuing effects of pre-school education at age 7*. London: DfES, Institute of Education, University of London, 2004. (Technical paper, 11)

_____. Investigating the effects of pre-school provision: using mixed method in the EPPE research. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 8, n. 3, p.207-224, 2005. (Mixed methods in educational research)

SCHWEINHART, L. J., WEIKART, D. P. *Lasting differences: the High/Scope preschool curriculum comparison through age 23*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope, 1997.

SIRAJ-BLATCHFORD, I., WONG, Y. Defining and evaluating quality in early childhood education in an international context: dilemmas and possibilities. *Early Years: The International Journal of Research and Development*, London, v.20, n.1, p. 7-18, 1999.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. et al. Educational research and evidence-based policy: the mixed-method approach of the Eppe project. *Evaluation of Research in Education*, v.19, n.2, p.63-82, 2006.

_____. *The Effective provision of pre-school education (Eppe) project: intensive case studies of practice across the foundation stage*. London: DfES, Institute of Education, University of London, 2003. (Technical paper, 10).

_____. *Researching effective pedagogy in the early years (Repey)*: London: DfES, HMSO, 2002. (Research report, 356)

SYLVA, K.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B. *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale Extension (EcERS-E); four curricular subscales*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003.

SYLVA, K. et al. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, v.21, n.1, p.76-92, 2006.

_____. *Early childhood matters: evidence from the Effective pre-school and primary education project*. London: Routledge Taylor & Francis, 2010.

_____. *The Effective provision of pre-school education (Eppe) project: characteristics of the centres in the EPPE sample; observation profiles*. London: DfEE, Institute of Education, University of London, 1999. (Technical paper 6)

_____. *The effective provision of pre-school education project: characteristics of pre-school environments*; London: DfEE, Institute of Education, University of London, 1999a. (Technical paper, 6a).

_____. *Final report from the primary phase: pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (age 7-11)*. Nottingham: Department for Children, School and Families, 2008. (research report DCSF RR061). Disponível em: <<http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR061.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

TAGGART, B., et al. *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: characteristics of the centres in the Eppe sample; interviews*. London: DfEE, Institute of Education, University of London, 2000. (Technical paper, 5)

_____. Influencing policy and practice through research on early childhood and education. *International Journal of Early Childhood Education*, v.14, n.2, p.7-21, 2008.

BRENDA TAGGART

Pesquisadora do Institute of Education, University of London
b.taggart@ioe.ac.uk

KATHY SYLVA

Professora do Department of Education, University of Oxford
sylva@education.ox.ac.uk

EDWARD MELHUISH

Professor do Institute for the Study of Children,
Families and Social Issues Birkbeck, University of London
e.melhuish@bbk.ac.uk

PAM SAMMONS

Professora do Department of Education, University of Oxford
pamela.sammons@education.ox.ac.uk

IRAM SIRAJ-BLATCHFORD

Professora do Institute of Education, University of London
siraj-blatchford@ioe.ac.uk

APÊNDICE

Tipos de pré-escola na Inglaterra em 1997

Para entender a diversidade de estabelecimentos pré-escolares na Inglaterra, é necessária uma breve descrição dos principais tipos disponíveis. Quando se iniciou o EPPE, a Comissão de Auditoria acentuou a importância de incluir na pesquisa a diversidade característica da educação pré-escolar na Inglaterra que incluía:

- Pré-escolas financiadas pelo Estado e pelas autoridades locais [*State funded local day nurseries run by local authorities*].
- Pré-escolas financiadas pelo Estado [*State funded nursery schools*].
- Classes de pré-escolas financiadas pelo Estado anexas a escolas primárias [*State funded nursery classes which are attached to primary school*].
- Classes iniciais nas escolas primárias [*Reception classes in primary school*].
- Pré-escolas vinculadas às autoridades locais [*local authority day nursery*].
- Estabelecimentos privados tais como pré-escolas privadas [*Private settings such as private day nurseries*].
- Grupos de recreação geralmente ligados ao setor do trabalho voluntário ou oferecidos por grupos comunitários [*Playgroups – often part of the voluntary sector or run by community groups*].
- Centros que combinam cuidado e educação em centros para famílias também chamados centros integrados ou centros para as crianças [*Centres which combine care and education in family centres also called integrated or Children's Centres*].
- Creches domiciliares [*Childminders which is home based*].

Em 2007, 112.600 unidades de educação infantil e creches domiciliares ofereciam 2.494.000 vagas (registradas no respectivo órgão inglês de regulação e inspeção educacional (The Office for Standards in Education – Ofsted). A maioria dos tipos de unidades de pré-escolas e de cuidados cresceu desde que se iniciou o projeto Eppe. Detalham-se a seguir esses tipos de estabelecimento.

Pré-escolas financiadas pelo estado

Há dois tipos de pré-escola financiada pelo Estado. As pré-escolas, geridas pela autoridade local, evoluíram de centros que tradicionalmente cuidavam de crianças de famílias desfavorecidas. Começaram com ênfase no “cuidado”, acrescentando lentamente a dimensão “educacional”. Embora incluam professores qualificados, ainda empregam mais profissionais da área dos cuidados. O outro tipo é o das pré-escolas tradicionais, também financiadas pelo Estado. Elas são pré-escolas tradicionais sob a responsabilidade das autoridades locais mas totalmente financiadas pelo Estado, com razão adulto/criança de 1:13. Segundo Mooney et al. (2006), em 2004 havia 470 dessas

pré-escolas, com uma média de 83 crianças por escola. A diretora era professora qualificada (graduação de 4 anos) com formação em educação infantil. Essas pré-escolas incluíam alta proporção de professores qualificados, e em geral um em cada dois adultos era professor qualificado (graduação de 4 anos) e o outro teria dois anos de qualificação em cuidado infantil. Esse tipo de pré-escola normalmente oferecia atendimento em meio-período (e algumas crianças a frequentavam em período integral antes de entrar para a escola primária) durante a semana inteira para crianças de 3 a 5 anos de idade. Muitas dessas pré-escolas se tornaram atualmente Centros Integrados ou para Crianças, oferecendo mais serviços.

Classes de pré-escola financiadas pelo Estado anexadas à escola primária

Estas são unidades separadas, anexadas a escolas primárias, que aceitam crianças a partir dos 3 anos, tendo um em cada dois adultos como professor qualificado (graduação de 4 anos) e o outro com dois anos de qualificação em cuidado infantil; normalmente só abrem meio período em todos os dias da semana. Essas classes recebem um total de 131.200 crianças de 4 anos e 119.200 crianças de 3 anos (HUGHES, 2009).

Classe inicial nas escolas primárias

Na Inglaterra, os pais não são obrigados a matricular seus filhos na escola antes do trimestre que se segue ao aniversário de 5 anos da criança, e, ainda assim, em 2009, 83.800 crianças de 4 anos estavam matriculadas nessas classes iniciais nas escolas primárias (HUGHES, 2009). A política de admissão pode variar entre as autoridades locais, havendo crianças que entram na classe inicial em diferentes momentos ao longo do ano. O padrão comum utilizado é a admissão de crianças em setembro e outras em janeiro.

Quase todas as classes iniciais são ministradas por professores qualificados que podem ou não ter especialização em educação infantil. Os professores de classes iniciais têm o mesmo salário e as mesmas condições de trabalho de seus colegas da escola primária. Essas classes não foram incluídas na amostra do projeto Eppe.

Grupos de recreação geralmente ligados ao setor do trabalho voluntário ou oferecidos por grupos comunitários

Segundo Mooney et al. (2006), em 2005 havia 9.900 grupos de recreação na Inglaterra, que ofereciam 241.100 vagas. A razão adulto/criança é 1:8 e normalmente eles aceitam crianças a partir de 2 anos. A formação dos adultos varia de sem formação alguma até formados em nível de graduação; mas a formação mais comum entre eles é a de cursos curtos realizados pela *Pre-school Learning Alliance* (a sua organização nacional). Todos os grupos de recreação oferecem atividades durante o ano letivo. Muitas crianças os frequentam menos de cinco vezes por semana. Eles têm

menos recursos (infraestrutura, materiais e espaço) que outras unidades de pré-escolas e geralmente utilizam espaços comunitários como anexos de igrejas ou centros comunitários.

Pré-escolas privadas

O órgão britânico que controla os padrões educacionais de qualidade, Ofsted, registrava, em 2005, 12.900 pré-escolas privadas oferecendo 553.100 vagas. Tais pré-escolas têm uma razão adulto/criança de 1:8. Os adultos normalmente possuem formação de dois anos em educação infantil, mas muitos ainda possuem menor formação que essa. Todas oferecem atendimento em período integral para crianças entre 0 e 5 anos, e o serviço é pago. No entanto, muitas crianças ficam apenas meio período. Apesar de haver mensalidades cobradas pela maioria, há também unidades que são cooperativas. Em 1999, havia 400 centros administrados pelas autoridades locais que estavam originalmente sob a responsabilidade da assistência social. Recentemente, a maioria migrou para novas autoridades locais conhecidas como *Children's Trusts*. Algumas, neste grupo, combinavam cuidados e educação com um ou mais professores por centro e também professor compartilhado com outros centros.

Centros integrados ou combinados

Em 2009, havia 3 mil centros que combinavam educação, cuidado e atenção à saúde, que agora são chamados Sure Start Children's Centres [Centros Começo Seguro para as Crianças]. Quando do início do Eppe, havia apenas 70 desses centros. O governo investiu consideravelmente na sua expansão, e a política era a de ampliar o número para 3.500 até 2010. São, em geral, similares às pré-escolas financiadas pelo Estado, mas expandiram o atendimento para período integral e incluíram envolvimento dos pais. A razão adulto/criança é geralmente de 1:9 para crianças entre 3 e 4 anos. A equipe para as crianças de mais de 3 anos era a mesma das pré-escolas financiadas pelo Estado, mas no novo programa *Começo seguro para crianças*, há só um professor por centro e eles aceitam crianças entre 0 e 5 anos de idade. Os centros mais novos estão mais preparados para oferecer serviços para pais e famílias, incluindo orientações sobre o cuidado das crianças e desenvolvimento de habilidades para emprego. Esses centros foram incluídos no projeto Eppe são referidos como Centros Integrados ou Combinados.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS PRÉ-ESCOLARES INCLUÍDOS NA AMOSTRA E OS RESPECTIVOS NÚMEROS DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DO EPPE

Unidades educacionais	Total de crianças
24 pré-escolas municipais	590
20 pré-escolas públicas	520
25 classes de pré-escola	590
34 grupos de recreação	610
31 pré-escolas privadas	520
7 centros integrados	190
Nenhuma ("casa")	310